

ENTRE A DIVERSIDADE E A DIFERENÇA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO ENSINO BÁSICO (1º CICLO)

BETWEEN THE DIVERSITY AND THE DIFFERENCE IN LEARNING LANGUAGES AT PRIMARY SCHOOL

ENTRE LA DIVERSIDAD Y LA DIFERENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Mário Cruz

Professor Adjunto no Instituto Politécnico do Porto, Programa Doutoral em Didáctica e Formação pela Universidade de Aveiro, Portugal

Susana Tavares

Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Laranjeira Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação, Portugal, doutoranda na Universidade de Aveiro na área da Didática de Línguas Estrangeiras.

RESUMO

Tendo em conta uma pedagogia crítica emancipatória (JIMENEZ RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007), enriquecida por enfoques multissensoriais (ARSLAN, 2009), pretende-se, com este artigo, dar conta de abordagens baseadas numa filosofia de projeto, em que os aprendentes de línguas estrangeiras do Ensino Básico se embrenham com tarefas de índole plurilingue e pluricultural. Pretendemos, por um lado, fazer uma revisão da literatura sobre as tendências atuais relacionadas com o ensino de línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico e, por outro lado, evidenciar uma mostra de práticas didático-pedagógicas diferenciadoras, com vista a um trabalho pró-ativo com a língua enquanto objeto potenciador de cidadãos conscientes da sociedade desde uma idade considerada precoce, no que concerne a realidade educativa diversa de um agrupamento de escolas da área do Grande Porto, em Portugal. Estas práticas foram desenvolvidas no âmbito do projeto *Pluri+RED*, que assenta na disseminação de práticas diferenciadoras e emancipadoras ao nível pluricultural e plurilingue, procurando dar resposta à diversidade cultural presente no contexto das grandes cidades em Portugal.

Palavras-chave: abordagem multissensorial, pedagogia crítica, línguas

ABSTRACT

Taking into account a critical emancipatory pedagogy (JIMENEZ RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007), enriched by multisensory approaches (ARSLAN, 2009), the authors intend, with this article, to focus on approaches based on a project work philosophy, in which foreign languages learners at primary school education engage in multilingual and multicultural tasks. On the one hand, the authors will undertake an analysis of the literature related to the latest tendencies in teaching languages to young learners. On the other hand, they will display relevant didactic and pedagogical practices, in which pupils pro-actively engage with the language by seeing it as something that potentiates conscientious citizens, in an early stage of their lives, focusing on the diverse educational reality of a group of schools in the area of Oporto, Portugal. Such practices were carried out through the *Pluri + RED* project, which is based on the spread of differentiating and emancipatory practices of a multicultural and multilingual nature, trying to cope with the cultural diversity in the context of the Oporto, Portugal.

Key words: critical pedagogy, multisensory approach, languages

RESUMEN

Teniendo en cuenta una pedagogía emancipadora crítica (JIMÉNEZ RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007), enriquecida con enfoques multisensoriales (ARSLAN, 2009), se pretende, con este artículo, dar cuenta de abordajes basadas en una filosofía de proyecto, a través de la cual los aprendices de lenguas extranjeras en la educación primaria se involucran en tareas plurilingües y pluriculturales. Tenemos la intención, por un lado, de hacer una revisión de la literatura sobre las tendencias actuales relacionadas con la enseñanza de idiomas en la educación primaria y, por otro lado, intentaremos mostrar prácticas didácticas y pedagógicas diferenciadoras que representan el trabajo proactivo con la lengua, en cuanto objeto potenciador de futuros ciudadanos desde una edad temprana, respecto a la realidad educativa diversa de un grupo de escuelas de la zona de Oporto en Portugal. Estas prácticas se llevaron a cabo a través del proyecto Pluri+RED, que se basa en la disseminación de prácticas diferenciadoras y emancipadoras a nivel pluricultural y plurilingüe tratando de hacer frente a la diversidad cultural presente en el contexto de las grandes ciudades de Portugal.

Palabras-clave: pedagogía crítica, abordaje multisensorial, idiomas

INTRODUÇÃO

Neste artigo pretendemos dar a conhecer um projeto que foi implementado em dois agrupamentos de escolas na área do grande Porto e Aveiro: o *Pluri+RED*. Este projeto chama-se *Pluri+RED* pelo facto de funcionar como uma espécie de rede viva de criação e disseminação de práticas plurilingues funcionais. Nasceu no seio de um grupo de formandos do Mestrado em Ensino de Inglês e Francês ou Espanhol no Ensino Básico, pelo facto de acreditarmos que o processo de ensino-aprendizagem de línguas deverá assentar em práticas emancipatórias dos aprendentes ao nível pluricultural e plurilingue (ANDRADE; ARAÚJO E SÁ, 2003).

Procurando evidenciar mostras de práticas multissensoriais (ARSLAN, 2009) que colocam desafios aos alunos, de forma a provocar maravilhamento mas, ao mesmo tempo, estranheza e questionamento (JIMENEZ RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007), pretendemos que este artigo mostre alguns dos caminhos tomados no âmbito do projeto *Pluri+RED*, cujo principal objetivo é a formação de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico¹ num Agrupamento de Escolas do Grande Porto em futuros cidadãos conscientes do mundo que os rodeia e capazes de intervir nele.

¹ O 1º Ciclo do Ensino Básico corresponderá às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental no Brasil. Para uma visão global do Sistema Educativo Português é favor consultar o sítio seguinte: http://cdp.portodigital.pt/Members/admin/sistema-de-aprendizagem/sistema_aprendizagem.pdf.

Começamos por analisar alguns conceitos-chave que estão subjacentes às nossas opções didáticas e que dizem respeito às novas abordagens e metodologias que enformam a didática do plurilinguismo, para evidenciar práticas que consideramos espelhar um trabalho efetivo no que concerne o desenvolvimento da consciência cultural crítica dos nossos aprendentes. Não é nossa pretensão analisar estas práticas mas sim dar conta de evidências de atividades que consideramos servirem o propósito dos modelos metodológicos em didática de línguas estrangeiras para o 1º Ciclo do Ensino Básico que defendemos, e cuja análise faremos de seguida.

Por uma abordagem interdisciplinar e uma filosofia de projeto no ensino básico:

Tendo trabalhado em diversas escolas em que impera no discurso a existência duma articulação interdisciplinar, acreditamos que se torna quase imperativo analisar e escrutinar este conceito para entender como se deve aplicar uma abordagem interdisciplinar de forma correta.

Segundo Paviani (2004), a abordagem interdisciplinar pressupõe a existência duma situação-problema que emerge de contextos de interação dos alunos e a sua resolução, a partir duma integração de saberes e de métodos de trabalho, próprios da filosofia de projeto. Desta forma, a abordagem interdisciplinar não pode ser concebida com a simples construção de um processo de ensino-aprendizagem colaborativo entre professores, ou seja, uma simples “justaposição de conteúdos, pois a interdisciplinaridade exige procedimentos detalhados e coerentes que atingem a estrutura lógica dos programas e currículos e envolve um diálogo permanente e sistemático de saberes” (CRUZ, 2011, P. 33). Posto isto, uma verdadeira interdisciplinaridade faz-se verificar em intervenções educativas que impliquem uma sistematização, reorganização e aplicação de saberes num contexto (cf. ROTSCILD, 1998, p. 20).

De acordo com Clyne et al. (1995, p. 85-96), devemos seguir alguns princípios na concessão de práticas interdisciplinares, os quais procurámos que nos guiassem na construção dum processo de ensino-aprendizagem o mais significativo possível para os nossos alunos: a) a criação dum processo de ensino-aprendizagem em que os alunos

resolvem situações-problema; b) o estranhamento pelo contacto com realidades culturais diferentes e o concomitante questionamento.

Clyne et al. (1995) defende aqui uma metodologia de trabalho de projeto, que concebe uma escola ativa em que os alunos, futuros cidadãos, entram, de forma estruturada, em contacto com situações-problema e aprendem em grupo, co-experimentando.

Posto isto, podemos dizer que este tipo de metodologias implica uma alteração no modo de atuação dos professores, mas sobretudo dos alunos na sala de aula de línguas estrangeiras. Referimo-nos aqui a uma (hiper)pedagogia crítica e multissensorial, sobre a qual nos propomos debruçar no capítulo seguinte, entre outros conceitos relacionados com a mesma.

Caminhos para a construção duma (hiper)pedagogia crítica e multissensorial no 1º CEB

No subcapítulo anterior focámos a nossa atenção numa metodologia de trabalho de natureza interdisciplinar, que coloca o aluno como agente ativo que tenta resolver situações-problema. Neste contexto, o professor assumirá o papel de “*facilitator of learning*” (LITTLEWOOD, 1992), orientando os sujeitos aprendentes no processo de descoberta do que os rodeia, funcionando como um agente de transformação (JIMENEZ RAYA et al., 2007, p. 6), ao mesmo tempo que contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem estimulante e desafiante, no qual se vê a aprendizagem como um processo contínuo e experimental. Isto pressupõe que o docente esteja “atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia” (FREIRE, 2007, p. 79-80).

Esta pedagogia assume-se como uma perspetiva emancipatória (Vieira, 2006:WEB) do processo de ensino-aprendizagem de línguas, que perceciona os aprendentes e professores como “critical (rather than passive) consumers and creative producers of knowledge, co-managers of teaching and learning processes, and partners in pedagogical negotiation” (JIMÉNEZ RAYA et al., 2007).

Tendo em conta que o processo de ensino-aprendizagem de acordo com esta pedagogia é visto como uma experiência, facilmente adivinhamos que devemos criar práticas multissensoriais, que usem e estimulem o uso dos cinco sentidos. Segundo Arslan Revista Intersaberes | vol.11, n.22, p. 197 - 218 | jan.- abr. 2016 | 1809-7286

(2009, WEB), o uso de processamento de informação unissensorial é tido como algo artificial, pois não estamos a usar todo o potencial percetivo de que somos detentores, pelo que

“Every lesson should include a hands-on experience. If the lesson is about fractions, let the children play with plastic pies with slices to understand. If the lesson is on writing, play games that allow students to identify better writing techniques. Use the computer and online resources to take learning to a new level where they can see and hear and interact.”

Nos dias que correm as estratégias de aprendizagem multissensoriais são, acima de tudo, usadas na Educação Especial de forma recorrente, mas deveriam ser também usadas no ensino regular fomentando uma aprendizagem multimodal. De facto, a vivência de experiências estimulantes, que repliquem ou simulem situações próprias da realidade circundante, facilita a própria aprendizagem.

Recentemente em Portugal, o documento das metas curriculares para o Ensino Básico (BRAVO; CRAVO; DUARTE, 2015) aponta para o desenvolvimento de competências essenciais por meio de modelos de intervenção didática, baseados numa pedagogia intercultural, que seja participada, interativa e significativa para os contextos de interação dos nossos alunos. De facto, as abordagens, metodologias e recursos a ter em conta devem basear-se nas realidades sociais que vivemos neste mundo *glocal* (CRUZ, 2011), fazendo-se uso de materiais hipermédia, sempre que possível. Posto isto, a aprendizagem duma língua estrangeira está longe de ser apenas o processo de conhecimento e aquisição de uma competência linguística, devendo funcionar antes como um território de intervenção comunicativa, de maximização das múltiplas competências dos nossos alunos, na perspetiva de García (2010) e duma relação afetiva com a língua ligada ao contexto e experiência (MARQUES, 2004).

Dado que encaramos a aprendizagem de línguas como um compromisso para a cidadania, importa visitarmos aqui outros conceitos que assumem particular importância neste contexto pois centra-se na natureza intercultural duma situação comunicativa coconstruída em grupo: o da Competência Comunicativa Intercultural e Competência Plurilingue. Analisaremos estes conceitos no próximo subcapítulo.

Das competências comunicativa intercultural e plurilingue à consciência cultural crítica

No subcapítulo anterior vimos que se deve equacionar o processo de ensino-aprendizagem de línguas como uma oportunidade de experimentação e simulação situações que os alunos possam vivenciar no seu contexto (CRUZ, 2011, p. 53).

De facto, desde sempre a didática das línguas se preocupou com o desenvolvimento duma competência comunicativa. Nas últimas décadas, esta competência tem sido abordada numa perspetiva intercultural, num sentido mais formativo e de compromisso com uma cidadania ativa (CRUZ; ARAÚJO E SÁ; MOREIRA, 2009) e de “mediação entre contextos que utilizam normalmente diferentes línguas” (ANDRADE; ARAÚJO E SÁ, 2003, p. 493), recorrendo-se à Competência Plurilingue, que é característica de cada sujeito em interação, revelando-se como dinâmica, heterogénea, compósita e desequilibrada e facilitando a (re)negociação de saberes linguístico-culturais de forma sistemática (idem).

Tendo em conta os resultados dos projetos europeus EVLANG e JALING, ambos relacionados com a promoção da descoberta da diversidade de línguas e suas culturas no 1º Ciclo do Ensino Básico, Candelier (2001) refere que a competência plurilingue está intimamente ligada com uma competência intercultural crítica que não é mais do que: a) a consciência que os sujeitos têm das línguas e a sua capacidade de interpretar e relacionar saberes linguístico-comunicativos e de gerir capacidades de descoberta e interação no encontro intercultural e, ainda, a própria mobilização de atitudes positivas relativas à diversidade e plurilinguismo do encontro intercultural.

Acreditamos que quanto maior e quanto mais cedo for o treino destas competências em interação no seio da sala de aulas de línguas melhor estarão os nossos alunos, enquanto futuros cidadãos, preparados para os encontros interculturais e as exigências que estes acarretam. No entanto, cremos que para além duma consciência e conhecimento da existência de culturas diferentes da sua, há que fomentar o desenvolvimento duma consciência cultural crítica desde cedo que, segundo Phipps & Guilherme (2004), implica que fomentemos práticas de reflexão crítica de saberes, levando os alunos a resolver problemas.

Foi esta consciência cultural crítica que procurámos desenvolver nas nossas práticas e que a seguir ilustramos. Acompanhando a preparação científico-pedagógica, sobre a qual Revista Intersaberes | vol.11, n.22, p. 197 - 218 | jan.- abr. 2016 | 1809-7286

nos debruçámos neste e nos capítulos anteriores, tentámos alargar os horizontes culturais dos aprendentes, ao dar-lhes a hipótese de conhecer culturas e subculturas distintas da sua, maravilhando-os e motivando-os para a aprendizagem do Inglês e Espanhol, através duma exploração diversificada ide recursos da cultura-alvo. Vejamos agora exemplos destes percursos.

A implementação do projeto pluri+red: alguns caminhos traçados e percorridos na implementação duma (hiper)pedagogia no ensino de línguas estrangeiras no 1º CEB

Neste capítulo, debruçaremos a nossa atenção em algumas práticas de ensino-aprendizagem reveladoras da implementação duma pedagogia crítica, plurilingue e multissensorial.

Os contrastes de uma comunidade escolar e os seus desafios ao processo de intervenção

Até ao presente ano, o projeto Pluri+RED foi implementado já em alguns agrupamentos da região do Porto e Aveiro, abarcando os 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Contudo, na análise das nossas práticas vamos concentrar-nos apenas no contexto de duas das escolas básicas pertencentes a um dos agrupamentos no Grande Porto e na implementação de duas unidades didáticas de lecionação de inglês e espanhol no 1º CEB.

Nestas escolas, trabalha-se sob a filosofia de uma escola de projeto, numa perspetiva de sociedade inclusiva. O projeto educativo do agrupamento centra-se nas necessidades e anseios dos alunos e procura desenvolver motivação e empenhamento de toda a comunidade educativa, através duma gestão flexível do currículo.

Tendo em atenção o próprio contexto socioeconómico, as assimetrias sociais são respeitadas e os mais capazes são estimulados. Posto isto, a escola procura propiciar aos alunos respostas e experiências próprias de escolas que, estando atentas ao mundo *glocal*, (re) pensam práticas em prol da formação de cidadãos ativos, sabedores e empreendedores.

É o caso do Projecto Ensino Bilingue Precoce (EBP)² em que o agrupamento foi um dos pioneiros. Segundo as linhas gerais do projeto, os professores têm que lecionar a área de Estudo do Meio através do Inglês como Língua Estrangeira. O EBP apresenta mais-valias significativas ao nível da aprendizagem, pois permite, por um lado, reequacionar a abordagem do ensino da língua inglesa nas escolas públicas. E, por outro lado, através deste método, promove-se a aprendizagem da língua materna, o desenvolvimento do pensamento crítico e, ainda, a competência (inter)cultural crítica dos aprendentes (cf. BAIN, 1974).

Com a implementação do projeto Pluri+RED, criámos dinâmicas que enriqueceram ainda mais o projeto EBP, nomeadamente: a) sensibilização a línguas estrangeiras e suas culturas, através de sessões de trabalho no âmbito do alemão, mandarim, francês, espanhol e neerlandês; b) abordagem plurilingue no seio escolar, desde a etiquetagem dos espaços escolares em seis línguas diferentes até ao uso recorrente da Língua Gestual Portuguesa e de outras línguas como o alemão e francês, de forma alternativa e/ou integrada nas práticas pedagógicas; c) oficinas lúdicas de trabalho real com as línguas e suas culturas, recorrendo-se à arte plástica, música, dança e gastronomia, como potenciadoras de práticas multissensoriais promotoras dum gosto pelas aprendizagens de línguas numa perspetiva mais funcional.

Debruçando-nos numa análise, ainda que rápida, das turmas de intervenção das unidades didáticas, podemos verificar através da tabela 1 que as turmas apresentam mais ou menos o mesmo número reduzido de alunos, o que é revelador da existência de alguns alunos com necessidades educativas especiais, que contribuíram forçosamente para a redução do número de alunos por turma e exigiram respostas diversificadas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento. Também rapidamente constatamos que grande parte dos alunos reside na cidade do Porto, existindo, no entanto, um conjunto de alunos que residem em concelhos adjacentes.

Na nossa opinião, outro dos aspectos considerados importantes e cruciais para se perceber que tipo de ambiente familiar os alunos têm é o próprio conhecimento das habilitações literárias dos pais, uma vez que pode ser outro indicador para o tipo de apoio

² Para mais informações é favor consultar o sítio <http://www.dge.mec.pt/noticias/linguas-estrangeiras/projeto-ensino-bilingue-precoce-no-1o-ciclo-do-ensino-basico>.

e acompanhamento académico que os alunos poderão ter em casa, nomeadamente da parte de quem é o Encarregado de Educação. Na verdade, o número de alunos cujos pais são titulares de um nível de escolaridade superior é muito residual, destacando-se neste contexto a turma 4ªA. É de salientar ainda que existem alguns Encarregados de Educação desempregados e outros que têm trabalhos precários, como podemos verificar através da tabela 1 (dados recolhidos dos Projetos Curriculares de Turma). Também há alguns Encarregados de Educação que têm profissões que exigem uma ausência prolongada da sua pessoa do contexto familiar, como é o caso da profissão de camionista e feirante.

Tabela 1: Análise comparativa das turmas em que realizámos a intervenção

Categoria	Turma 1ºB	Turma 4ªA
Número de alunos	24 alunos	21 alunos
Sexo	Masculino: 13 Feminino: 11	Masculino: 11 Feminino: 10
Variação de idades	Entre os 5 e os 8 anos	Entre os 9 e 12 anos
Local de residência dos alunos	Porto: 88% Maia: 4% Rio Tinto: 4% Valongo: 4%	Porto: 90% Ermesinde: 5% Gondomar: 5%
Habilitações dos Encarregados de Educação	1º CEB: 17% 2º CEB: 29% 3º CEB: 17% Secundário: 13% Licenciatura: 25%	2º CEB: 19% 3º CEB: 14% Secundário: 24% Licenciatura: 19% Mestrado: 19% Doutoramento: 5%
Profissões dos Encarregados de Educação	Assistente Operacional: 4% Feirante: 8% Cozinheiro: 21% Desempregado: 17% Economista: 4% Empregado de limpeza: 13% Empregado de loja: 21% Enfermeiro: 4% Nutricionista: 4% Reformado: 4%	Assistente Operacional: 5% Feirante: 10% Cozinheiro: 5% Desempregado: 10% Economista: 5% Empregado de limpeza: 5% Empregado de escritório: 19% Farmacêutico: 5% Oficial de Justiça: 5% Professor: 5% Terapeuta: 5%

Categoria	Turma 1ºB	Turma 4ºA
Área disciplinar favorita dos alunos	Língua Portuguesa: 17% Matemática: 20% Estudo do Meio: 63%	Língua Portuguesa: 43% Matemática: 47% Estudo do Meio: 10%

No que concerne as áreas disciplinares favoritas dos alunos, no caso do 1º CEB, verificamos alguma discrepância. Na turma 1ºB a área disciplinar favorita dos alunos é o Estudo do Meio, o que acaba por facilitar a nossa intervenção, dado o nosso enquadramento nas abordagens próprias do projeto EBP. Por sua vez, compreendemos pela análise da tabela que a turma 4ºA que os alunos preferem as áreas disciplinares de Língua Portuguesa e de Matemática em detrimento da área de Estudo do Meio.

Tendo em conta esta sucinta análise comparativa, reveladora dum contexto e subcontextos claramente heterogéneos ao nível sociocultural e económico, importa mencionar que preparámos e contribuímos com práticas pedagógicas diversificadas, pra tentativa de passar “da heterogeneidade como problema à heterogeneidade como recurso” (BARROSO, 1999:89), tendo em conta não só o espaço-tempo da aula de língua estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico, mas também de Estudo do Meio e Matemática, cujos conteúdos foram lecionados também na língua estrangeira.

Exemplos de práticas de ensino-aprendizagem de inglês e espanhol no 1º CEB

Em articulação com as áreas disciplinares de Estudo do Meio, Educação Plástica, Música, Língua Portuguesa e Tecnologias da Informação e Comunicação, os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico tiveram oportunidade de: a) compreender contos noutras línguas, desenvolvendo o gosto pela descoberta das experiências que os *picturebooks* poderão oferecer (Mourão, 2003); b) mobilizar palavras ou expressões na língua-alvo, por via da oralidade (no caso do 1º ano de escolaridade) e por via da escrita e oralidade (no caso do 4º ano de escolaridade); c) experimentar jogos físicos ou interativos digitais pertencentes ao mundo das culturas das línguas-alvo; d) dançar ao ritmo de canções estimulantes e

significativas, acompanhando-as de coreografias ou Língua Gestual Portuguesa (língua importante no contexto educativo do Agrupamento de escolas); e) manipular objetos próprios da cultura alvo ou ilustrativos; g) realizar projetos que desenvolvessem a sua motricidade fina; f) interpretar pequenos vídeos ilustrativos de aspetos culturais das línguas-alvo; g) avaliar as suas próprias aprendizagens de forma prática, confrontando-os com aquilo que efetivamente se revelou significativo para eles de acordo com os objetivos iniciais.

No que concerne as intervenções no âmbito do Inglês, no 1º Ciclo do Ensino Básico, enquadradas no projecto EBP do agrupamento, optámos pela elaboração duma unidade didática que, por um lado, se revelasse significativa em termos de recursos para os alunos, mas que, por outro lado, desse seguimento ou articulasse com conteúdos já trabalhados ou a trabalhar pela docente titular. Posto isto, a nossa opção recaiu no uso do desenho animado *Dora*³ como elemento motivador e elemento de ligação entre os conteúdos a abordar. Através de materiais atrativos e significativos, foram trabalhados os seguintes temas: a) frutas, cores, números; b) operações de cálculo (adição e subtração); c) contrários/antónimos; d) a cidade, seus edifícios e itinerários; e) a análise dos *picturebooks* “Dora loves Boots” (INCHES, 2006) e “Dora’s Opposites Book in English and Spanish” (BEINSTEIN, 2002); f) a criação dum fantoche da Dora num saco de papel.

Destas intervenções realçamos como momentos significativos, para os alunos do primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, as práticas de índole multissensorial, que provocaram a curiosidade e comunicação em sala de aula. De facto, no que concerne a primeira sessão, os alunos tiveram oportunidade de conhecer a Dora e os seus amigos. Para marcar a transição para uma aula de inglês, pedimos que os alunos indicassem a *password* de entrada (“mango”) na sala de aula (combinada previamente com os mesmos), de forma a estimular o treino da memória dos aprendentes. De seguida, os alunos tiveram oportunidade de cantar a “Hello Song” com a coreografia em Língua Gestual Portuguesa.

Depois de a cantarem duas vezes, começámos a sessão com a apresentação do fantoche da Dora, da sua mochila, mapa, amigo Boots e inimigo Swiper, repetindo as

³ Para mais informações sobre “Dora, the Explorer” é favor consultar o sítio <http://www.nickjr.com/dora-the-explorer>.

palavras com recurso a *flashcards*.

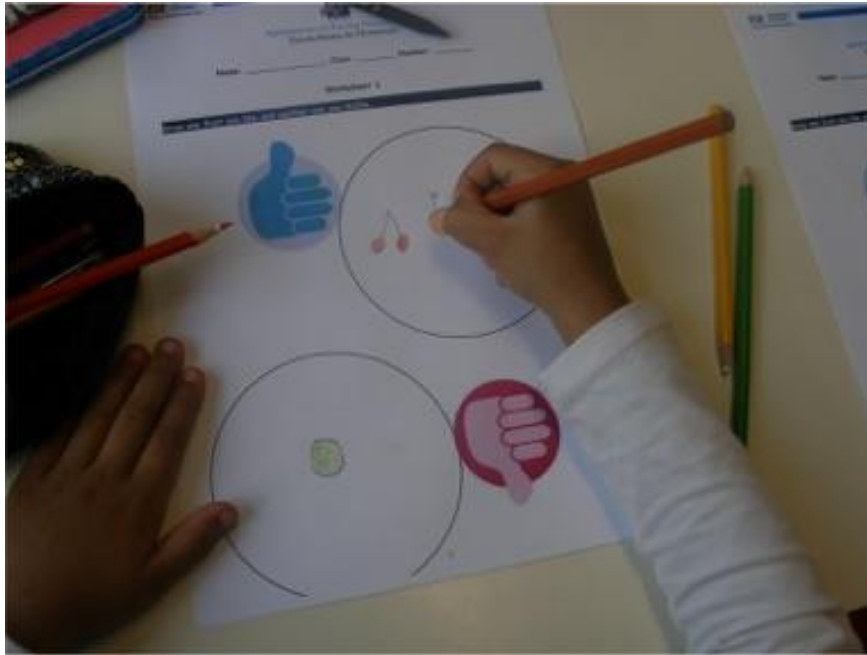
Depois de nos termos certificado que eles tinham interiorizado os nomes das personagens, realizámos a transição para o momento do conto, com o recurso à criação duma paisagem sonora. Através do uso de sons da natureza constantes duma apresentação, alguns alunos simularam ser uma árvore, alguns o vento e ainda outros pássaros (com o gesto em Língua Gestual Portuguesa).

O *picturebook* “Dora loves Boots” (Inches, 2006) foi usado de forma interativa através do recurso a uma apresentação, ao longo da qual os alunos teriam que desempenhar algumas tarefas como carregar em itens, abrir a mochila ou mapa, entre outras. Através destes recursos verificámos se os alunos estariam a compreender a história. À medida que iam aparecendo algumas das personagens, que os alunos conheceram anteriormente, estes dançavam ao ritmo de algumas canções, como por exemplo: “*Backpack, Backpack*”, “*I’m the Map*” ou “*Swiper, no Swiping*”. Segundo Marques (2004, WEB), “a canção faz parte do universo de referência dos alunos”, e ao mesmo tempo, faz com que a aprendizagem intercultural por natureza se transforme em prazer.

Depois da apresentação do conto, mostrámos um cesto com frutas que a Dora teria levado para o piquenique com Boots. Os alunos foram assim preparados para a atividade que viriam a realizar de seguida: o *blindfold game*. Foram chamados três alunos para experimentar as frutas com uma venda, tendo que adivinhar de que fruta se tratava e o seu nome.

Num terceiro momento da aula, os alunos tiveram oportunidade de indicar quais seriam as frutas de que gostavam e as de que não gostavam, desenhando-as numa folha preparada com a integração da estratégia “*Thumbs Up/Thumbs Down*” (ver figura 1).

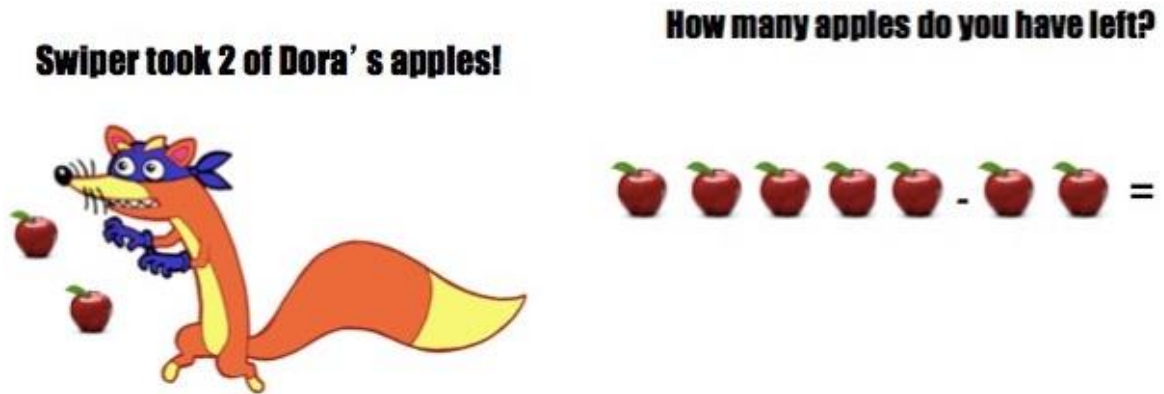
Figura 1 - Aluna a desenhar as frutas que gosta e que não gosta



Posteriormente, foi trabalhada a área do cálculo matemático. Para marcar a transição, os alunos tiveram que realizar uma ficha muito simples, em que teriam que contar o número de frutas presentes no cesto de piquenique. Os alunos que fossem terminando a atividade receberiam um autocolante para validar o seu sucesso na atividade.

Com o jogo interativo digital “*Dora and the Stolen Fruit*” (figura 2), os alunos facilmente perceberam que o Swiper estaria a roubar fruta à Dora e, como tal, seria necessário ajudar a Dora a (re)contar a fruta que levaria para o piquenique. Ao mesmo tempo que ia surgindo a personagem Swiper, que marcava o aparecimento duma nova situação-problema, os alunos teriam que dançar ao ritmo da canção música “*Swiper, No Swiping*”, repetindo as palavras.

Figura 2 - Alguns diapositivos ilustrativos do jogo “Dora and the Stolen Fruit”



Por fim, e terminando com o trabalho da área físico-motora, os alunos dançaram ao ritmo da canção “*We Did It*”, aprendendo a expressão e o que fazer quando recebem instruções como: *Stretch your arms! Jump! Twist*. Antes de dar a aula por terminada, os alunos tiveram oportunidade de se auto-avaliar no que concerne às aprendizagens de alguns dos conteúdos abordados ao longo da aula, nomeadamente os nomes das frutas, fazendo com que os alunos indicassem, recorrendo-se à estratégia “*Thumbs Up, Thumbs Down*”, desenhando os frutos de que gostam e não gostam.

No que concerne a segunda sessão, esta teve início através duma atividade de motivação despoletada mais uma vez pela descoberta do que se encontrava no interior da mochila da Dora. Lá encontraram um outro *picturebook* e um CD-ROM. O mistério instaurou-se e deu-se o mote para o tema da aula com o jogo, que estes encontraram no CD-ROM. Este jogo refere-se à deslocação da Dora do campo (local onde vive) para a cidade⁴. No percurso, a Dora tem que realizar algumas tarefas: contar patos, contar balões, escolher cores de acordo com um dado código e ainda descobrir itens (ver figura 3).

Uma vez chegada à cidade, a Dora pára num dos semáforos com a mãe. Aproveitando o conceito de semáforo e “*stop/go*”, começou-se a trabalhar os contrários com a ajuda da canção “*The Opposites Song*”. Os alunos tiveram oportunidade de a dançar

⁴ Este jogo pode ser descarregado aqui: <http://www.nickjr.com/dora-the-explorer/games/doras-city-adventure>.

de acordo com uma coreografia, repetindo algumas das palavras. Através do estudo do livro “Dora’s Opposites Book in English and Spanish”, os alunos aprenderam os conceitos com *flashcards* e com a exemplificação motora de cada um dos conceitos.

Figura 3 - Alunos a jogar “Dora’s Big City Adventure”



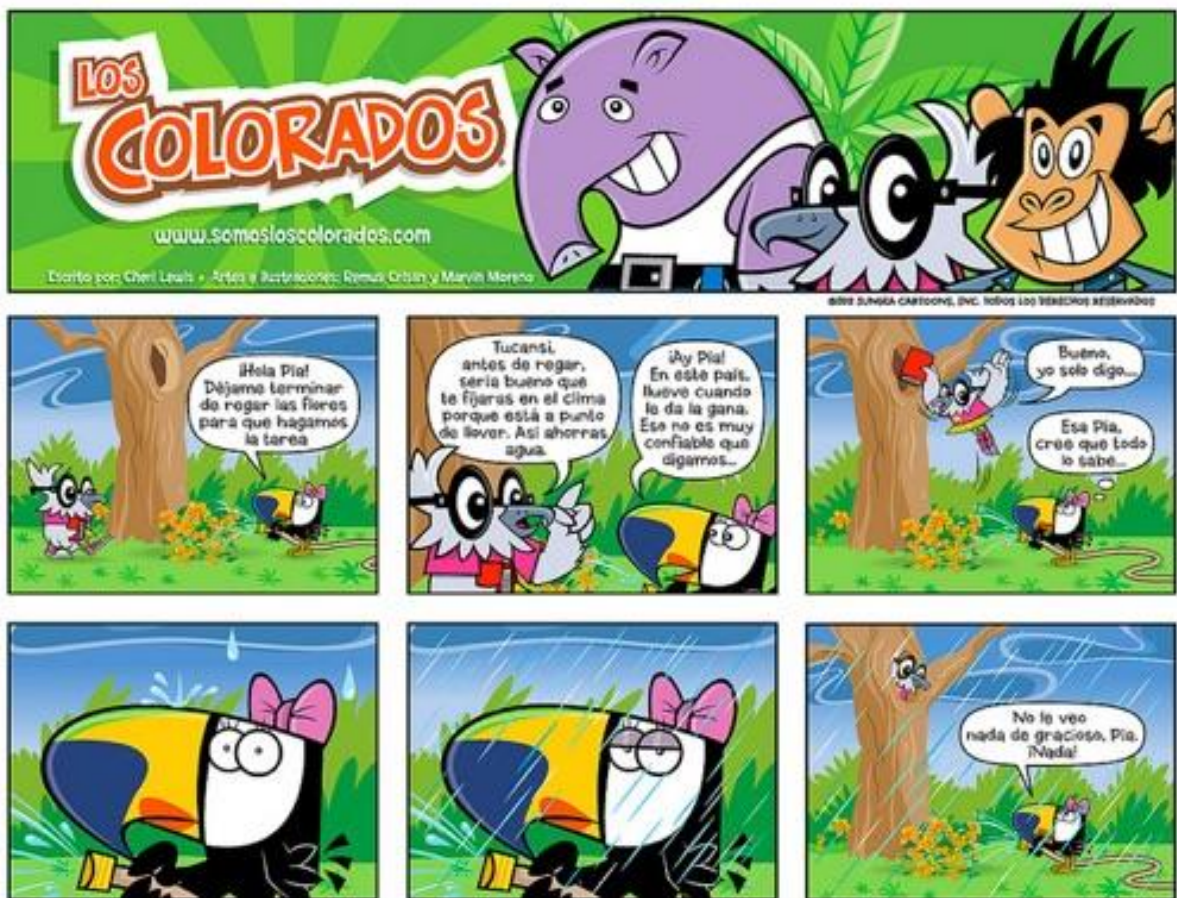
Também no que se refere à intervenção em Espanhol num 4º ano do 1º CEB, evidenciamos aqui como outra prática diferenciadora uma aula em que foram trabalhados conteúdos como a reciclagem, numa abordagem multissensorial e cultural. Fazendo a ponte com a sessão anterior, sobre animais ibéricos em vias de extinção e na qual se realizou a mostra do vídeo “El Lince Perdido”⁵ e tiveram oportunidade de jogar “Cuenta Atrás 2000” (*juego de la oca*), apresentámos aos alunos novos estímulos visuais e sonoros. Concordamos com Gargallo & Gargallo (2005:6-7), quando referem que o uso de vídeo na aula de Espanhol como língua estrangeira

⁵ O trailer do filme pode ser visualizado aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=kGG5EcgtCuA>.
Revista Intersaberes | vol.11, n.22, p. 197 - 278 | jan.- abr. 2016 | 1809-7286

“permite observar el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación (...) Porque aprender una lengua es también descubrir los valores culturales de la sociedad que la habla, acercarse a otras formas de vida y reconocer el valor de las propias”.

Através de tiras de banda desenhada (ver figura 4) com os membros da banda Los Colorados (banda musical do Panamá constituída por animais em perigo de extinção) introduziu-se o tema da reciclagem. Começou-se com a atividade de reconhecimento de mais espécies em perigo de extinção. Seleccionámos este tipo de texto, pois é um texto cultural e motivador para os alunos que pode ser definido como “una historia narrada por medio de dibujos y textos interrelacionados, que representan una serie progresiva de momentos significativos de la misma, según la selección hecha por un narrador” (MARTÍN, 2006, p. 15).

Figura 4 - A banda desenhada “Los Colorados”



Um dos momentos fortes da aula foi o trabalho que se fez com um dos sucessos da banda através da visualização do vídeo de música “Reducir, reutilizar y reciclar”⁶, que ensina aos alunos as regras dos três ERRES. Fez-se a pré-audição e a pós-audição. Os alunos participaram de uma forma muito intensiva nas atividades, sobretudo na dança com a coreografia em Língua Gestual Portuguesa, muito importante para os alunos surdos da turma e para o trabalho da competência plurilingue com os restantes (CRUZ, M. R.; CRUZ, M. L., 2006), desde uma idade precoce.

Figura 5 - Guião de leitura do conto “La Ciudad de Arusabnarg”

GUIÓN DE LECTURA

Nombre: _____ Grupo: _____ Número: _____

Lee el cuento “La ciudad de Arusabnarg” y contesta a las cuestiones.

1. ¿Qué peculiaridad tiene la lengua que hablan en Arusabnarg?

Se habla y se escribe al _____.

2. Traduce algunos significados de palabras escritas en la lengua “séver”.

séver=	Nomodóc =	arusab=
Ocinú=	Arusabnarg=	sacsom=

3. ¿Cómo es la ciudad de Arusabnarg?

La ciudad es _____.

4. ¿Cuáles son los personajes principales del texto?

Los personajes principales del texto son _____, _____ y _____.

5. ¿Qué hay en el centro de la ciudad?

En el centro de la ciudad hay _____.

6. Un día la bolsa de basura reventó y todo se quedó muy sucio. ¿Quién ayudó la ciudad con un plan? ¿Cuál era el plan?

_____ ayudó la ciudad con un plan: _____.

7. ¿Sabes qué tipo de basura se debe echar en estos contenedores de color azul?

Se debe echar _____ y _____.

8. Cita dos tipos de materiales que podemos echar en los contenedores amarillos para que sean reciclados. El texto del cuento te ayudará. Es lo que recogieron los habitantes del barrio Ollipoma.

Podemos echar _____ y _____.

Outro momento em que os alunos foram confrontados com um produto cultural da língua-alvo, que provoca algum estranhamento, foi a leitura do conto “La Ciudad de Arusabnarg”⁷. O estudo deste conto da cidade com a língua “séver” fez-se com a ajuda de um guião de leitura (Figura 5), como os que os alunos já estão habituados a preencher em

⁶ O vídeo pode ser visualizado aqui: https://www.youtube.com/watch?v=gKB_7MUPxT4.

⁷ O conto pode ser descarregado aqui: <http://www.aragon.es/estaticos/ImportFiles/06/docs/Áreas/Educa-Sensib/MedioAmbienteNiños/Leer/ARUSABNARG.pdf>.

Língua Portuguesa, e com atividades interativas. Através do uso dum escadote, de contentores amarelo, verde e azul, e de um grande saco de lixo com objetos autênticos (com palavras em espanhol, como “leche desnatada”, “galletas”, etc.), os alunos ensinaram os habitantes da cidade a política dos três ERRES ao colocar garrafas de vidro, pacotes, papel, latas e plástico nos seus contentores correspondentes (ver figura 6).

Figura 6 - Didatização do conto “La Ciudad de Arusabnarg”



Depois de um outro momento lúdico, o jogo digital, os alunos jogaram em grupo e puseram em prática aquilo que aprenderam anteriormente sobre a reutilização de materiais, pois criaram um *portarretratos* com material usado (botões, laços, autocolantes, caixa de CD, CD usado, etc.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O agrupamento de escolas em que realizámos as nossas práticas apresenta assimetrias sociais e económicas, que implicam respostas também elas diferentes e diversificadas, tentando criar-se práticas verdadeiramente inclusivas. Enquanto não tivermos uma escola utópica, “com turmas menos numerosas, com uma organização mais flexível das classes e dos graus, com um sistema de avaliação mais individualizado, com uma divisão do trabalho entre as equipas pedagógicas, com programas menos rígidos, com objectivos mais claros” (PERRENOUD, 2001, p. 37-38), há que identificar as dificuldades dos

aprendentes, trabalhar com eles de forma a superá-las e fomentar as competências que já detêm, promovendo uma gestão eficaz do processo de ensino-aprendizagem.

As práticas desenvolvidas que evidenciamos aqui procuraram dar resposta a estas assimetrias, trabalhando a diversidade com a criação de respostas multissensoriais e diferenciadas. Como vimos atrás, estes alunos estão integrados numa turma que, por sua vez, pertence a uma escola. Contudo, há que ter em conta que “uma turma não é só o conjunto de crianças selecionadas, com os nomes agrupados no princípio do ano (...), mas sim um grupo com uma identidade própria construída com a contribuição de todos” (SANCHES FERREIRA; SANTOS, 2000:29).

Neste contexto, surgiu a abordagem crítica, plurilingue e multissensorial preconizada no âmbito do projeto Pluri+RED. A mostra de atividades didáticas implementadas pretende servir de modelo enquanto estratégias multissensoriais, desafiantes e exemplificativas de produtos culturais da língua-alvo, facilitando os primeiros passos dos aprendentes no que concerne o desenvolvimento das suas Competência Comunicativa Intercultural, Competência Plurilingue e Consciência Cultural Crítica (cf. ANDRADE; ARAÚJO E SÁ, 2003; BYRAM ET AL., 2002; PHIPPS; GUILHERME, 2004).

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, A., ARAUJO E SA, M. Análise e construção da Competência Plurilingue – alguns percursos didáticos. **Comunicação apresentada no IV Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias da Educação**, Percursos e Desafios, Évora, 2003.

ARSLAN, K. Multisensory learning and the future of learning. **Ezine Articles**, 2009. Disponível em <<http://ezinearticles.com/?Multisensory-Learning-and-the-Future-of-Teaching&id=4077370>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

BAIN, B. Bilingualism and cognition: Towards a general theory. In: CAREY, S.T. (Ed.), **Bilingualism and Education**, Edmonton: University of Alberta Press, 1974.

BEINSTEIN, P. **Dora's Opposites/ Opuestos de Dora**. Toronto: Penguin, 2002. Revista Intersaberes | vol.11, n.22, p. 197 - 278 | jan.- abr. 2016 | 1809-7286

BARROSO, J. Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Ed.). **Fórum escola, diversidade, currículo**. Lisboa: Ministério da Educação, 1999.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers**. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

CANDELIER, M. **Rapport concernant les objectifs**, 2001. Disponível em <<http://jaling.ecml.at/pdfdocs/evlang/evlang1.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

CLYNE, M.; JENKINS, A.; CHAN, I.; TSOKALIDOUR, I.; WALLNER, T. **Developing second language from primary school: models and outcomes**. Deakin: National Languages and Literacy Institute of Australia, 1995.

BRAVO, C.; CRAVO, A., DUARTE, E. **Metas Curriculares de Inglês - Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos**. Lisboa: Ministério da Educação, 2015. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

CRUZ, M. **Consciência cultural crítica numa comunidade virtual educativa de línguas**. Tese de Doutoramento publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.

CRUZ, M.; ARAÚJO E SÁ, M.; MOREIRA, A. Pronetaires: (re)educating students to rethink society in a virtual learning platform. In: **EDULEARN09 Proceedings**. Valencia: IATED, 2009.

CRUZ, M. R.; CRUZ, M. L. A intercompreensão no ensino precoce de língua espanhola, **Saber & Educar**, 11, 73-86, 2006.

GARCÍA, M. **Multisensory learning applied to TEFL in secondary education**. Dissertação Revista Intersaberes | vol.11, n.22, p. 197 - 218 | jan.- abr. 2016 | 1809-7286

de mestrado publicada. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2010.

GARGALLO, I.; GARGALLO, A. **De cine - Fragmentos cinematográficos para el aula E/LE**. Madrid: SGEL, 2005.

JIMÉNEZ RAYA, M.; LAMB, T.; VIEIRA, F. **Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development**. Dublin: Authentik, 2007.

INCHES, A. **Dora loves Boots**. Toronto: Penguin, 2013.

LITTLEWOOD, W. **Teaching oral communication**. Oxford: Blackwell, 1992.

MARQUES, L. O aproveitamento didático da canção na aula de língua estrangeira. **A Página da Educação**, 130, 2004. Disponível em <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=130&doc=9878&mid=2>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

MARTÍN, A. **La industria editorial del cómic en España**. In: BARRERO, M. (Coord.). Tebeosfera. Bilbao: Astiberri, 2006.

MOURÃO, S. **Realbooks in the primary classroom**. Southam: Mary Hlasgow Scholastic, 2003.

PAVIANI, J. Disciplinaridade e interdisciplinaridade. In: PIMENTA, C. (Ed.), **Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade**. Porto: Campo das Letras, 2004.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PHIPPS, A.; GUILHERME, M. **Critical Pedagogy: Political Approaches to Language and Intercultural Communication**. Clevedon: Multilingual Matters, 2004.
Revista Intersaberes | vol.11, n.22, p. 197 - 278 | jan.- abr. 2016 | 1809-7286

ROTHSCHILD, E. Condorcet and Adam Smith on Education and Instruction. In RORTY, A. (Ed.), **Philosophers on Education**. Londres: Routledge, 1998.

SANCHES FERREIRA, M.; SANTOS, M. **Aprender a ensinar: ensinar a aprender**. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

VIEIRA, F. Pedagogia para a autonomia: construir uma prática re(ide)alista. In VIEIRA, F. (Org.), **Cadernos 4. GT-PA**. Braga: Universidade do Minho, 2006.